

DIANA E OS ORIXÁS: IMAGENS DA QUESTÃO RACIAL EM ESCOLAS

Erika Arantes*

Nivea Andrade**

Recebido em: 10 out. 2013 Aprovado em: 13 nov. 2013

* Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista PRODOC Faperj/Capes junto ao Laboratório Educação e Imagem/ Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro ProPEd/UERJ. Rio de Janeiro, RJ – Brasil. E-mail: ebarantes35@gmail.com

** Doutora em Educação pelo PROPED/UERJ; Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF- Departamento Sociedade Educação e Conhecimento). Niterói, Rio de Janeiro – Brasil. Cep 24210-201. E-mail: niveandrade1@gmail.com

Resumo: O presente artigo pretende contribuir para o debate da questão racial em escolas tendo duas imagens como fundamentos para narrativas sobre o tema. Neste sentido, o texto discute religiosidade e a questão racial, confrontando conceitos como multiculturalidade e interculturalidade, diversidade e diferença a partir de autores como H. Bhabha e N. Canclini. Através da narrativas de situações ocorridas no cotidiano escolar envolvendo imagens associadas ao universo afro-brasileiro – uma estatueta de Iemanjá e um desenho da Princesa Isabel – discutiremos sobre como as imagens possibilitam tecer as redes de conhecimento e significações pelas quais docentes e discentes **aprendem ensinam**, formando um currículo de imagens.

Palavras-chave: Questão racial. Cotidiano escolar. Imagens. Currículo. Diferença.

DIANA AND THE ORIXÁS: IMAGES OF RACIAL MATTER IN SCHOOLS

Abstract: This article aims to contribute to discussion of race in schools having two images as essentials for narratives on the subject. In this regard, the text discusses religion and racial issues, confronting concepts like multiculturalism and interculturalism, diversity and difference from authors like H. Bhabha and N. Canclini. Through the narratives of situations which arose in daily school involving images associated with the african-Brazilian universe – a statue of Yemanja and a drawing of Princess Isabel – we are going to talk about how the images allow weaving webs of knowledge and meanings by which teachers and students *learn teach*, forming a curriculum of images.

Keywords: Racial issue. School routine. Images. Curriculum. Difference.

Foto 1: Professora na sala de leitura.



Fonte: Disponível em: <<http://escolampjgoulart.blogspot.com.br/>>.

Na correria dos corredores da escola, cruzamos com a professora da sala de leitura que nos confessou o desejo de escrever para o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), mais conhecido como Museu do Folclore, solicitando a participação daquela escola no projeto itinerante Olhando em Volta.¹ Com este projeto, a instituição disponibilizaria para a escola uma parte do acervo do museu e o material necessário para que os estudantes pudessem montar uma exposição dentro da própria escola.

A proposta nos pareceu desafiadora, e como passávamos por um período de episódios bastante violentos na escola com agressões físicas entre muitos discentes, achamos que a

¹ Segundo a página eletrônica do CNFCP, são três os projetos itinerantes criados para possibilitar um contato especial do público com parte do acervo do museu. Os projetos atendem majoritariamente ao público escolar dos Ensinos Fundamental e Médio e podem também ser emprestados a instituições culturais, como bibliotecas e museus que desenvolvam ações educativas. São eles: De mala e cuia; Olhando em volta; e Fazendo fita.

participação no projeto seria uma maneira de mobilizar os estudantes para atividades que exigiam cooperação.

Escolhemos o tema festa, pois, sobre esse tema, o CNFCP enviaria o acervo sobre as Cavalhadas - manifestação realizada principalmente em Pirenópolis-Goiás, que remonta as guerras entre cristãos e mouros; a roda dos orixás, representando as festas religiosas do candomblé e da umbanda; o carnaval, com as diferentes fantasias usadas na festa; o boi bumbá, manifestação cultural de diferentes regiões do Brasil para os festejos de reis; e o maracatu, manifestação que remonta as coroações de reis escravos e é parte importante do carnaval de Pernambuco. Mas o que queremos contar aqui é o momento inicial de produção da exposição sobre a roda dos orixás.

Para desenvolver conhecimentos sobre as culturas dos orixás, da umbanda e do candomblé, discutindo temas como direitos e respeito às diferentes manifestações religiosas no Brasil e no mundo, pedimos para que os estudantes daquela turma de 6º ano levassem objetos que representassem as suas religiões. Sentados no chão e em roda, à moda dos ancestrais africanos, colocamos todos os objetos no centro, além das estatuetas enviadas pelo CNFCP representando os orixás.

Pedimos para que cada estudante contasse um pouco sobre a sua religião. Usamos a expressão contar por lembrar que aprendemos com Martin-Barbero a riqueza da palavra contar, pois, ao contarmos as nossas histórias, somos tomados em conta e nos damos conta do que somos (MARTIN-BARBERO, 2007). Os estudantes iam pegando os objetos referentes às diversas religiões e explicando. Ninguém tocava ou falava nos orixás. Intrigada, eu perguntei: Tem mais algum artefato religioso nesta roda?- Os estudantes respondiam: *“tem o Novo Testamento, tem o livro dos muçulmanos (Alcorão), tem uma cruz ...”* - Ninguém falava dos orixás. Parecia-nos que aquelas imagens materializadas nas estatuetas de barro eram **invisíveis** para aquele grupo de estudantes. Eles não estavam vendo as estatuetas no centro da roda? O silêncio diante do que viam ou não viam era, para nós, a representação dos silenciamentos vividos nos cotidianos de quem segue estas religiões.

Quantas são as imagens invisibilizadas em nosso cotidianos? Quais são as imagens que por vezes são proibidas de entrar nas escolas? Como nós, professoras, iríamos enfrentar o silêncio

sobre aquela representação da religiosidade afro-brasileira e a invisibilidade que parecia pairar sobre aquele grupo?

Senhores do momento oportuno (*kairós*), os docentes se utilizam das oportunidades criadas pelas circunstâncias cotidianas. Uma questão, uma imagem, uma reportagem no jornal, uma cena de novela, tudo pode ser um mote para uma conversa, tudo pode ser um fio para tecer redes de conhecimentos e significações. Professores em seus cotidianos criam permanentemente suas táticas para tomarem partido da ocasião (CERTEAU, 1994).

Buscando tomar partido da ocasião, começamos então a pegar as estatuetas em argila e a explicar cada uma delas. Começamos por Iemanjá, explicando que ela era a rainha do mar, conhecida em alguns lugares da África como Mamy Wata (expressão vinda da língua inglesa, colonizadora de diferentes **territórios** africanos). Neste instante, no meio da roda, uma menina bem pequena, Diana, quase escondida entre os colegas, falou baixinho: ela é a protetora dos pescadores.

Pegamos então, a estatueta de Nanã, e antes de começarmos a falar, Diana nos antecipava: “*quando os bebês nascem, as mães os levam para Nanã abençoar*”. Aos poucos fomos percebendo o quanto a pequena Diana crescia em suas narrativas sobre os orixás e o quanto as nossas explicações como professoras serviam apenas de esteira para profundos ensinamentos que Diana tinha para nos conceder. Percebemos então, que ainda que muitas são as imagens invisibilizadas e proibidas de entrar em várias escolas, estas imagens se fazem presente na memória e na narrativa de nossos estudantes. Estão permanentemente **dentrofora** das escolas.²

Diana não aparece na fotografia escolhida para introduzir este texto. É ela quem está falando, enquanto a professora e alguns colegas olham para ela. Dois outros colegas se recusam a olhar e se viram para a porta, enquanto um outro, ao lado da professora, olha atentamente as imagens em um misto de curiosidade e respeito. Talvez com certo temor consequente de séculos de preconceito histórico com religiões como umbanda e candomblé.

² Esse é o modo com o qual decidimos escrever esses e outros tantos termos que vão aparecer neste texto para mostrar os limites das heranças da Modernidade, com seu modo dicotomizado de pensar a realidade, que precisamos superar para trabalhar nas pesquisas com os cotidianos, como o fazemos. Esse termo nos vem de Certeau (1994).

E Diana continuava a nos explicar... Os colegas então, curiosos, passaram a pegar as estatuetas. Havia um cuidado e uma certa reverência ao tocarem, como se fosse a primeira vez que muitos daqueles estudantes estavam se permitindo se relacionar com aqueles artefatos religiosos.

Enquanto Diana falava, uma colega ao seu lado abria os braços lentamente, como se os seus cotovelos fossem puxados para cima, descendo os braços na sequência, como se seus punhos se tocassem em frente ao seu corpo, e quase sem perceber realizava uma dança silenciosa que dialogava com a fala de Diana.

A imagem da menina dançando silenciosamente, tecendo conhecimentos com a fala de Diana, fez-nos compreender o quanto o que chamamos de currículos escolares precisa ser compreendido como redes de conhecimentos. Fez-me também compreender a importância dos professores que, diante destas redes infinitas onde todos **aprendem ensinam** ao mesmo tempo, são criadores de oportunidades para que discentes e docentes tecam suas redes. Resta-nos, portanto, perguntar: como nós professores nos formamos para tomarmos partido da ocasião e criarmos oportunidades de **aprender ensinam**? Se a ocasião é singular e circunstancial, o que nos mobiliza diante dela?

Para responder esta questão, lembramos de um fato acontecido com uma das autoras deste texto. Quando criança, no Curso de Alfabetização, atual 1º ano, ela recebeu no dia 13 de maio, um desenho da princesa Isabel para pintar. Pintou a princesa de preto e levou uma bronca da professora por não ter tido ‘capricho’ ao pintar. Lembrando desta história, entre ironia e revolta com a professora, hoje nos perguntamos quais os motivos que fizeram a autora, ainda criança, a pintar a princesa de preto. Talvez por achar que alguém que lutou para acabar com a escravidão com tanto afincamento, como contava a tal professora, tenha sentido a escravidão na pele. Talvez a criança estivesse carregando um certo preconceito ou uma desconfiança de que uma branca de família real não poderia estar tão interessada em abolir a escravidão da cor.

Imagem 1 : Princesa Isabel.



Fonte: Cris Costa. Guache, lápis de cor e colagem.

Mas o que importa na nossa história é a imagem, a imagem da princesa Isabel pintada de preto. Imagem que depois de longos anos ainda habita a conversa de quem pintou, agora também professora, e sua colega de trabalho, também autora deste texto. Por este motivo, trouxemos para este texto a pintura produzida por Cris Costa, artista plástica e professora do Município do Rio, inspirada na nossa Princesa Isabel pintada de preto.

Como as nossas imagens da memória e histórias pessoais estão entrelaçadas nas nossas formas de **aprenderensinar**, carregamos sempre a princesa Isabel pintada de preto conosco, para nos lembrar das tensões e da complexidade da **aprendizagemensino** da temática das diferenças socioculturais. São as imagens da memória que nos tornam professores.

Visitando as análises de Boris Kossoy sobre “As Realidades e Ficções na Trama Fotográfica”, compreendemos os desdobramentos que as imagens exercem em nossas vidas. Kossoy nos explica que algumas imagens nos levam a lembrar, outras a moldar nosso comportamento; ou a consumir algum produto ou serviço; ou a formar conceitos ou reafirmar

pré-conceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos (KOSSOY, 1999, p. 40).

O autor, no trabalho citado, analisa as imagens fotográficas. Podemos, entretanto, estender a análise para outras imagens que habitam as nossas histórias pessoais (como a da Princesa Isabel) e que se produzem em nossa memória

[...] um arquivo visual de referência insubstituível para o conhecimento do mundo. Essas imagens, entretanto, uma vez assimiladas em nossas mentes, deixam de ser estáticas; tornam-se dinâmicas e fluidas e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos. Nosso imaginário reage diante das imagens visuais de acordo com nossas concepções de vida, situação sócio-econômica, ideologia, conceitos e pré-conceitos. (KOSSOY, 1999, p. 45).

Carregar conosco a imagem da princesa Isabel pintada de preto significa reconhecer que os currículos escolares são compostos de imagens do que fomos como estudantes, imagens do que vemos sobre escolas nas reportagens jornalísticas, no cinema, imagens de docentes e discentes que se entrelaçam com a escola que fazemos entre tantas outras.

Neste sentido, foram também as imagens que acompanhavam e produziam as narrativas históricas nos livros didáticos sobre as relações escravocratas no Brasil que autorizaram a invisibilidade de imagens relativas a diferentes manifestações culturais afro-brasileiras, como as imagens representando os orixás na aula de Diana.

Buscando enxergar um pouco mais o debate sobre as questões raciais nas escolas, importa compreender que diferença/diversidade sociocultural não é um tema novo nas discussões historiográficas e sociais. No século XIX, Karl Von Martius publicou pelo IHGB uma monografia sobre como deveria se escrever **a história do Brasil**. Neste texto, o autor atentava para a necessidade de escrever sobre a importância de três raças humanas na história do país: os brancos, índios e negros. Neste Brasil, pensado a partir das três raças, a diversidade entendida como mestiçagem, parecia ser um problema a ser enfrentado.

Com base no cientificismo do século XIX, que produziu teorias racistas, autores como Silvio Romero e Nina Rodrigues entendiam as características físicas como relacionadas aos atributos morais e percebiam a mestiçagem como o principal motivo para a inviabilidade do progresso nacional. A mestiçagem era vista por muitos como sinônimo de degeneração, sendo o mestiço depositário de defeitos biológicos e morais.

A solução encontrada por cientistas e políticos foi “embranquecer” a população. A maneira encontrada para isso foi trazer imigrantes europeus para compor a mão de obra nacional. Assim, a importação de trabalhadores brancos tornou-se política de governo, enquanto os negros, recém-egressos da escravidão, viam diminuir as possibilidades de trabalho formal e de integração na sociedade como cidadãos plenos.

Após a primeira guerra mundial, com a crítica ao modelo civilizatório europeu, a ideia de diversidade como uma marca da singularidade do Brasil ganhou peso nos movimentos modernistas que buscavam através da diversidade construir uma identidade nacional. Dessa forma, o que antes era visto como entrave ao progresso, a diversidade e a miscigenação passam a representar “a cara do Brasil”. No entanto, apesar de colocar o negro no cerne da discussão sobre a cultura e a sociedade brasileira, os modernistas, em geral, representavam o negro de forma caricatural e estereotipada (como o herói negro Macunaíma, representado como preguiçoso e de “caráter duvidoso”).

No debate acadêmico, Gilberto Freire escreveu em 1933, às vésperas do regime político de Getúlio Vargas conhecido como Estado Novo, o livro *Casa Grande e Senzala*, que inaugurou o ‘mito da democracia racial’, que positivava a presença negra na formação social brasileira, a partir da ideia de que, aqui, as diferenças entre as raças se complementavam harmoniosamente (FREIRE, 1980). Apesar dos conflitos, a mestiçagem (percebida neste livro como mistura de raças e culturas) predominou. Freire não abandonou o conceito de raça, mas privilegiou os aspectos culturais. Se por um lado, *Casa Grande e Senzala* valorizou os estudos na temática cultural num momento de ampliação de pesquisas eugenistas, cuja teoria pressupunha a necessidade de aperfeiçoamento das raças, por outro, sua visão idílica das relações entre brancos e negros camuflou os conflitos sociais existentes³.

Esta história de um Brasil resultante de um somatório pacífico entre índios, negros e brancos foi durante muito tempo ressignificada (e talvez ainda seja por alguns) em práticas de comemoração de datas cívicas no ensino de história dos anos iniciais. Por mais que seja possível

³ Vale mencionar, que na década de 60, intelectuais da chamada Escola Paulista da USP, capitaneada pelo sociólogo Florestan Fernandes, lançaram trabalhos que criticavam duramente o mito da democracia racial, atentando justamente para problemática da inserção do negro na sociedade e da existência de discriminação racial no Brasil, ainda que velada. No entanto, os autores atribuíram ao negro uma imagem de apáticos, incapazes de pensamento autônomo e despreparados para a vida em liberdade. (FERNANDES, 1965).

perceber mudanças em algumas práticas escolares, muitas escolas ainda comemoram o dia do índio vestindo as crianças de um índio alegorizado e genérico; comemora-se o dia 13 de maio como o dia da abolição da escravidão, trazendo a princesa Isabel como a principal heroína, sem compreender e valorizar a participação dos protagonistas dessa história, que eram os próprios escravos e seus descendentes. Neste sentido, desenrolam-se comemorações sem muitos debates sobre os diferentes povos que foram e são denominados como indígenas, africanos e europeus.

Esta divisão do país como a união harmoniosa de europeus, africanos e indígenas se mantém em escolas, por exemplo, através Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394, de dezembro de 1996, que define os objetivos da educação básica. A lei determina que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Fazendo uso de um vocabulário com ênfase na temática cultural como expressa no uso de palavras “etnia” e “matriz”, a lei original de 1996, não aprofunda a temática racial. A opção pelo termo “etnia” é compreendida por alguns estudiosos como Benjamin de Paula como uma negação da raça como um conceito histórico e socialmente construído, negando conseqüentemente a responsabilidade social diante da necessidade superar este conceito. O autor, atenta para o problema de se substituir o conceito de “raça” pelo de “etnia”, justamente no momento em que aquele teria sido apropriado pelos movimentos negro de todo o mundo, “não mais como forma de produção do racismo, mas como instrumento político social utilizado como instrumento de sua superação” (PAULA, 2011).

Por outro lado, o texto da lei expressa uma atenção especial aos povos indígenas, africanos e europeus, pouco reconhecendo outros grupos sociais que compõem a chamada diversidade sociocultural do país (imigrantes asiáticos, por exemplo), como se estes trouxessem consigo uma unidade, uma identidade a priori que lhes caracterizasse como indígenas, africanos e europeus. Importa lembrar que os indígenas que viviam no Brasil durante a colonização portuguesa não se autodesignavam como indígenas, assim como os habitantes dos milhares de povos que viviam na África só se reconheciam como parte daquele povo e não genericamente como africanos. Estas identidades – indígenas, africanos – foram construídas ao longo da colonização.

Neste sentido, uma importante conquista no debate sobre a diversidade sociocultural foi a lei 10.639, de 2003. Fruto de discussões travadas pelos movimentos sociais (em especial o movimento negro) em torno da diversidade sociocultural e das questões étnico-raciais, essa lei inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Segundo a lei, o ensino- aprendizagem incluirá o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Expandindo ainda mais o debate e com intuito de ampliar a Lei 10.639, é sancionada a lei 11645, de 2008, que inclui o ensino sobre a cultura indígena em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras, com ênfase em sua luta e sua contribuição na formação da sociedade nacional (contribuição social, econômica e política).

O processo de criação da nova lei veio acompanhado da publicação das Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura afro-brasileira. A opção pelo termo étnico-racial se deu pela necessidade de marcar o reconhecimento de que as tensões existentes devido à cor e aos traços fisionômicos estão entrelaçadas às diferenças culturais.

As Diretrizes enfatizam que a aplicação da lei deve ir além da simples inclusão dos conteúdos ou disciplinas nos currículos escolares. É preciso um movimento mais amplo de reeducação *positiva* das relações raciais e étnicas (PAULA, 2011). É preciso, inclusive, pensar o negro e o indígena para além da escravidão e do processo de colonização do Brasil. É preciso pensar a luta política e a cultura de africanos, indígenas e descendentes hoje e em outros momentos da história do país, reconhecendo as diferenças entre os designados socialmente como indígenas e negros.

É este olhar sobre a complexidade das questões raciais no Brasil e no mundo que deve pautar a prática de **aprenderensinar**. Esta complexidade ganhou proporções de polêmica em 2010, quando a Secretaria de Promoção da Igualdade Social, motivada por uma denúncia de racismo em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), especialmente o Livro “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, solicitou um parecer do

Conselho Nacional de Educação. Segundo o Parecer, cuja relatora foi a especialista na temática racial em educação, professora Nilma Gomes, o livro *Caçadas de Pedrinho* só deve ser utilizado no contexto da educação em que o professor tenha a compreensão dos processos históricos do racismo no Brasil para orientar uma crítica da obra.

Reconhecendo a escolha do livro *Caçadas de Pedrinho* por ser um clássico da literatura infantil brasileira, o Parecer propõe que o livro, assim como qualquer outro livro na mesma situação, venha sempre acompanhado de uma apresentação que exponha a crítica aos estereótipos racistas, da mesma forma que já é feito com a questão ambiental referente ao tema das caçadas como prática antiecológica.

Neste sentido, precisamos avaliar os estereótipos racistas, ainda que reconhecendo a importância de Monteiro Lobato na formação de uma literatura infantil brasileira. Este cuidado nos aproxima da afirmação de Martin-Barbero que uma sociedade multicultural não só aceita as diferenças étnicas, raciais e de gêneros, mas aceita que nestas sociedades convivem, por exemplo, indígenas de cultura letrada, indígenas de cultura oral e audiovisual (MARTIN-BARBERO, 2007). Acrescentando ao exemplo de Martin-Barbero, uma sociedade multicultural engloba quilombolas que vivem nos campos e nas cidades, índios que vivem em cidades ou em comunidades isoladas, pessoas que tanto batalham por serem nomeadas, respeitadas e reconhecidas como gays, lésbicas, transexuais e outras nomeações, como aqueles que não aceitam qualquer nomeação que restrinja o seu modo de ser, movimentos sociais que busquem delimitar as suas fronteiras identitárias e/ou classistas, além daqueles que não aceitam identidade alguma, entendendo que as nossas subjetividades são constituídas nas nossas múltiplas redes de relações.

Aqui, chamamos a atenção para a diferenciação feita por Homi Bhabha entre diversidade cultural e diferença cultural. Sua compreensão de cultura se apoia no conceito de diferença e não de diversidade cultural. Para esse autor, falar de diferença cultural é falar de negociação – uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais – e das relações de poder que produzem os significados sobre as diferenças. Dessa forma, a diversidade seria apenas o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados e intocados (BHABHA, 2007, p. 63). Nas palavras do autor:

[...] a diversidade cultural e um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural e o processo da *enunciação* da cultura como "*conhecível*", legítimo, adequado á construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, à diferença cultural e um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

Por fim, em sua crítica ao conceito de diversidade cultural, Bhabha afirma que dele se origina noções de multiculturalismo e intercâmbio cultural, consideradas por ele como liberais e exóticas. (BHABHA, 2007, p. 63-64).

Com outro questionamento tão importante quanto o de Bhabha, Nestor Canclini propõe que o desafio atual é “transformar um mundo multicultural, entendido como justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação a outro mundo, intercultural e globalizado.” (CANCLINI, 2007, p. 17). Este autor faz outra diferenciação, agora entre multiculturalidade e interculturalidade. A primeira pode ser concebida como a diversidade de culturas, sublinhando as diferenças e propondo tolerância. Já a interculturalidade é a confrontação e entrelaçamento de culturas. Trata-se de “negociação, conflito e empréstimos recíprocos”.

Em suma, é preciso educar para a interculturalidade, reconhecendo as diferenças socioculturais como elemento importante para a formação da democracia contemporânea. Mas como nós, professores, podemos educar para a interculturalidade? Sabemos o quanto é difícil lidar com questões como preconceito racial e religioso em sala de aula e todos já nos vimos em situações cotidianas em que aparecem essas tensões. Quem de nós não lidou com situações em que o aluno negro recebe apelidos pejorativos de outros alunos? Muitas vezes o aluno praticante de candomblé ou umbanda, por exemplo, esconde sua religião com medo de perseguições (GUEDES, 2011). Como nos alertou Nilda Gomes, de maneira nenhuma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas e democráticas. A mesma autora chama a atenção para a necessidade de nós, educadores, nos colocarmos politicamente sobre o queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas interculturais, que pressupõe assumirmos um compromisso político diante da questão racial, estando esta ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas. (GOMES, 2003, p. 77).

É na prática cotidiana da sala de aula, no convívio com discentes e com todos os outros praticantes da escola, que colocaremos em prática a interculturalidade, trazendo conosco não só a imagem da princesa Isabel pintada de preto, mas todas as imagens que nos alertam, nos incomodam, nos questionam e nos permitem pensar a nossa prática como educadores para além das imagens que de alguma forma contribuem para a discriminação.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- CAPUTO, S. **Educação nos terreiro e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: PALLAS/FAPERJ, 2012.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Edusp, 1965.
- FREIRE, G. **Casa-grande e senzala**. 20. ed. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/INL-MEC, 1980.
- GOMES, N. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, 2003.
- KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê, 1999.
- LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo: Globo, 2007.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. Diversidad en Convergencia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, 2007. Brasília: Ministério da Cultura do Brasil, 2007.
- _____. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter. **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PAULA, B. Das teorias racistas as diásporas africanas: o negro na sociedade brasileira. In: **Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2011**. Salvador, UFBA, 2011.